



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Máster

Título

Reflexiones primeras sobre la teoría y la práctica  
docente en el aula de filosofía

Title

First reflections on the theory and the praxis of teaching  
philosophy in the classroom

Autor

Jason Bautista Vera

Director

Juan Velázquez González

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020

## **ÍNDICE**

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>2</b>
<b>1. La teoría didáctica y la experiencia docente</b>	<b>3</b>
<b>2. La práctica docente: dos unidades didácticas para dos temáticas filosóficas</b>	<b>10</b>
<b>3. Reflexiones sobre la propia proyección docente, según la teoría y la praxis</b>	<b>16</b>
<b>4. Valoración de una primera experiencia como docente de filosofía</b>	<b>23</b>
<b>ANEXO 1</b>	<b>30</b>
<b>ANEXO 2</b>	<b>37</b>
<b>BILIOGRAFÍA</b>	<b>41</b>

## INTRODUCCIÓN

En este Trabajo Fin de Máster (TFM) propongo una reflexión acerca de la profesión docente partiendo de los conocimientos adquiridos en dicho Máster. Esta reflexión será realizada desde dos perspectivas diferentes pero complementarias, la perspectiva teórica y el plano práctico.

Respecto a la perspectiva teórica pondré el foco principalmente en la disyuntiva que parece darse en las teorías docentes entre la educación tradicional y los nuevos modelos educativos. Estos últimos aparecen con mucha fuerza e intensidad en el último siglo, pero su recepción en las aulas se encuentra en entredicho ya que parece que la perspectiva tradicional es la gran predominante todavía en las aulas. De algún modo, lo que estas perspectivas teóricas escriben con palabras en papel queda reflejado después en la praxis de los diferentes Centros Educativos y en la autoconciencia de la comunidad docente.

En el ámbito práctico realizaré un análisis de dos unidades didácticas: una, la realizada en el Centro a lo largo de los Prácticums; y la segunda, una unidad didáctica proyectada pero que no he llegado a implementar en el aula, fue realizada en el contexto de una de las asignaturas de este Máster. Esta exposición me lleva a entender cómo a partir del trabajo en el aula puedo descubrir los aspectos a mejorar en una unidad didáctica diseñada y presentada en papel, pero que aún no ha pasado el tribunal de la experiencia docente.

A pesar de las diferencias entre ambas unidades, y ciertas dificultades que podría encontrar la segunda unidad en concreto, existe entre ellas un vínculo. Tanto desde la perspectiva docente como desde su contenido filosófico analizaremos dónde podrían residir los puntos de unión, conectando ambas unidades didácticas, por dispares que puedan parecer, con el fin de exponer algunos aspectos como docente en filosofía novel.

Finalmente, expondré el feedback, mantenido con otros profesionales de la docencia, sobre innovación docente en mi primera praxis como profesor. Con esta actividad, añadida a mi autoevaluación como docente, pretendo valorar y criticar aquellos aspectos de la actividad que otros profesionales puedan considerar reseñables.

## **1. La teoría didáctica y la experiencia docente.**

### **1.1. La profesión docente a partir de los modelos teóricos.**

Durante el Máster del Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato hay un mensaje que se hace patente a lo largo de todo el curso, desde las clases del primer cuatrimestre, según una aproximación a la docencia de una forma general atendiendo a la psicología, hasta las del segundo cuatrimestre, más vinculado a la especialidad particular que uno haya estudiado, e incluyendo la experiencia de los Prácticum en el centro educativo. Esta idea hace referencia un rasgo particular de la conciencia docente en el presente, que consiste en un cierto tipo de oscilación entre la perspectiva académica tradicional y los nuevos modelos de docencia, más vinculados estos últimos al aprendizaje significativo mediante la incorporación de prácticas innovadoras, en las que el docente aparece con un rol de facilitador y se otorga mayor protagonismo al alumno en su aprendizaje. Desde este segundo tipo de posturas encontramos unas duras críticas a la docencia tradicional. Sin embargo, cuando escudriñamos la perspectiva tradicional encontramos que a pesar de las críticas, sigue teniendo una vigencia muy importante, ya que sigue siendo el método más utilizado en las clases. Por otro lado, también es necesario reseñar la incorporación de la tecnología en el proceso educativo, y de un modo cada vez más naturalizado.

Entendemos la perspectiva académica tradicional como una forma de concebir la enseñanza en la cual predominan ciertos valores y actitudes que vienen asociados a la docencia desde hace siglos. Bajo este paradigma se entiende como uno de los principales objetivos de la enseñanza la transmisión de un tipo de estado actual de los conocimientos de la materia. De este modo se conciben currículos que habitualmente se conocen como currículos enciclopédicos en los que se pretende que los estudiantes lleguen a dominar una síntesis general de la disciplina en cuestión. Un tipo de enciclopedia muy reducida de fechas, datos y conceptos generales de la materia. Los libros de texto de las diferentes ciencias sociales son un claro ejemplo de esta cuestión que mencionamos. Facal expone algunos de los principales factores que influyen en esta rigidez del sistema educativo, explicando “las dificultades para superar la Gran Tradición”<sup>1</sup>. También Joaquín Prats recoge el estudio de Isabel Lopez del Amo sobre los problemas para superar las perspectivas tradicionales en la enseñanza de la historia<sup>2</sup>.

---

1 Facal, R. L. (2010). “Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales?”. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 65, 75-82. Santiago de Chile, Universidad de Santiago.

2 Prats, J. (2000). “Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98. Venezuela, Universidad de los Andes.

Uno de los principales escollos al que se enfrenta esta perspectiva es la selección de contenidos que han de ser incluidos en el currículo y qué criterios se utilizan para esa selección. En ausencia de ellos lo más normal es que se dé una acumulación de conocimientos sin una síntesis o un hilo conductor que permita al estudiante dotar de un sentido a ese conjunto de saberes. Cuando el libro de texto constituye el centro del currículo se transforma el aprendizaje: de ser una actividad viva pasa a convertirse en una acumulación enciclopédica de fragmentos de conocimiento memorizados. El aprendizaje, en consecuencia, resulta algo fragmentado y acumulativo.

Hay multitud de razones que se pueden señalar para la vigencia de este modelo educativo. Una de ellas, es el consenso social sobre lo que una determinada asignatura debe ser: la conciencia pedagógica de estudiantes, familias, profesionales de la docencia y las leyes educativas conforman un conjunto de expectativas que acaban formando la visión acerca de cómo impartir una asignatura. Pero quizás el argumento más fuerte de este tipo de docencia es el peso de la propia tradición.

A finales del siglo XIX surgieron una serie de modelos y teorías que tratan de romper esta concepción enciclopédica del aprendizaje y del trabajo en las aulas, otorgando mayor protagonismo al alumnado. Sin embargo y pese al esfuerzo realizado por reclamar nuevas orientaciones curriculares, en la práctica la docencia de una asignatura sigue siendo la exposición por parte del docente de síntesis muy resumidas y fragmentadas del estado actual de la materia. Es la concepción tradicional la que en la práctica sigue siendo mayoritaria en las aulas.

Movimientos docentes como la Escuela Nueva, con Dewey como uno de sus exponentes, el método Montessori, o la Escuela Moderna de Freinet, son estos nuevos enfoques decimonónicos que pretenden romper con la rigidez del sistema educativo tradicional. Aunque también se pueden encontrar antecedentes como el *Emilio* de Rousseau, en el que se propone mediante un enfoque sistemático una teoría crítica respecto a la educación tradicional. Estos modelos mantienen un nexo común, basado en volver la mirada hacia el alumnado. Este se convierte en la figura central del proceso educativo, produciéndose así un desplazamiento del protagonismo del docente como figura central sobre la que gira dicho proceso. Por ejemplo, en el método Montessori la función del docente es organizar el ambiente, y presentar ejercicios diseñados para el autoaprendizaje del estudiante. Este desplazamiento implica fomentar tanto la autonomía como la libertad del estudiante.

Más allá de la vigencia de uno u otro modelo pedagógico, lo que hasta nuestras fechas se ha

ido impregnando en la conciencia colectiva de la comunidad docente es la necesidad de romper con el modelo de docencia tradicional. Esta conciencia queda hoy en día plasmada en las estrategias metodológicas de aprendizaje que se trabajan en el aula. A través de multitud de estrategias y talleres, como el “Aprendizaje basado en proyectos”, el “Aprendizaje basado en problemas”, los proyectos de “Aprendizaje cooperativo”, o la integración de las nuevas tecnologías en el aprendizaje.

La extensión de la literatura actual sobre nuevos enfoques docentes es prácticamente inabarcable. Partiendo de un plano pedagógico amplio Jaume Carbonell Sebarroja recoge un gran abanico de propuestas desde el aspecto crítico hasta la docencia que atiende a los diversos tipos de inteligencia<sup>3</sup>; también encontramos propuestas orientadas hacia la docencia de la filosofía con autores como Domínguez Reboiras y Orio de Miguel con su propuesta de *Método Activo*, o la propuesta de Lipman en la que a continuación me detendré. Dentro de la literatura he expuesto muy por encima el panorama general del estado actual de la comunidad docente, para adentrarme a continuación en uno de estos nuevos modelos. ¿Cuál pienso que puede ser más adecuado para la enseñanza de la filosofía? Concretando respecto a la didáctica de la filosofía hay un nombre cuyas referencias sobresalen respecto a los demás, Matthew Lipman. Su trabajo en el ámbito de Filosofía para Niños es de sobra conocido y trabajado, tanto en facultades de Filosofía, como de Educación.

La tesis de Lippman es que para mejorar la capacidad de pensar, las dimensiones del pensamiento más importantes que hay que cultivar son la “crítica”, la “creativa” y la “cuidadosa”. La **dimensión crítica** se correspondería con el pensamiento científico; la **dimensión creativa** se vincula con el pensamiento artístico; y la **dimensión cuidadosa** se encuentra relacionado con el pensamiento enfocado hacia lo social. El autor resalta la necesidad de fomentar el pensamiento multidimensional buscando un equilibrio reflexivo que permita mejorar y revisar constantemente lo que no funciona en el sistema. La autocorrección aparece como elemento fundamental del proceso de conocimiento. No se trata de buscar un fundamento último del conocimiento, pues este es falible; y de ahí la necesidad de una constante revisión. También la multidisciplinaridad, entendida como el dialogo entre los diferentes saberes, permite mejor la autocorrección.

Teniendo en cuenta la importancia del **pensamiento crítico**, ¿cómo mediré el grado de discernimiento o crítica en el ejercicio de pensar? Según Lipman, el resultado del pensamiento

---

3 Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, Editorial Octaedro.

crítico son los juicios. Estos se basan en criterios que se utilizan a su vez como base de comparación, para discernir entre juicios más o menos justificados a nivel epistémico. Además, el pensamiento crítico es autocorrectivo y muestra sensibilidad por el contexto.

Respecto al ***pensamiento creativo*** lo que pretende valorar es la originalidad en el alumnado. Hay una serie de criterios sobre el nivel de creatividad del pensamiento, que han de ser tenidos en cuenta, pero se debe valorar lo que Lipman, basándose en George Yoods, llamó el “aspecto principal” de la obra de arte:

“No intentamos evaluar el aspecto principal de una obra, sino tomarlo como criterio para juzgar cómo el artista ha integrado bien otros aspectos (el color, la textura, la línea, etc.) en ese aspecto principal.

Se pueden usar criterios tradicionales para valorar el trabajo que el artista se ha propuesto hacer, pero solo un criterio nuevo, extraído a partir del aspecto principal de la obra misma, puede ser empleado para determinar si los aspectos secundarios de la obra muestran bien el aspecto principal<sup>4</sup>”.

(Lipman, P.45)

Respecto al ***pensamiento cuidadoso*** Lipman hace una crítica a la tradición occidental, según la cual en el ámbito del conocimiento no ha habido lugar para las emociones. Se tiende a hacer una dicotomía entre la razón y las pasiones, según la cual ambos principios son independientes el uno del otro. Aquí es donde surgen más dificultades para explicar esa relación entre pensamiento crítico, artístico y cuidadoso. Para Lippman el pensamiento cuidadoso tiene una doble dimensión: por un lado está, del contenido del propio pensamiento, en tanto que pensamos legítimamente lo que pensamos; y por otro lado, la motivación o interés por la forma de pensar en si misma. Para ilustrar esto pone el ejemplo de un experimento realizado por Ryle<sup>5</sup>, en el se considera la angustia de una madre respecto a la enfermedad de su hijo: la madre no piensa acerca de la enfermedad de su hijo y luego se angustia, sino que mientras piensa en su hijo lo hace ya con esa ansiedad que le impide pensar en otras cosas que no se relacionen con el peligro para su hijo. Es aquí donde surge la controversia. Para algunos *la madre cuida a su hijo porque se preocupa por él*, y para otros *la madre se preocupa porque cuida de su hijo*. En todo caso, estas formas de valoración sentimental proporciona a la madre razones para preocuparse: cada tipo de valoración o cuidado representa una razón o porqué para cuidar a su hijo. Por eso decimos con Lipman que su cuidado es pensamiento,

4 Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona, Octaedro, p. 45.

5 *Idem.*, p.59.

aunque en apariencia parezca “un simple sentimiento”.

Ha sido expuesto hasta aquí un tipo de estado de la cuestión respecto a la conciencia pedagógica según dos paradigmas o grandes modelos distintos sobre la educación. A continuación pasaré a exponer la experiencia en los Prácticum, así como algunas cuestiones, preocupaciones o herramientas de una naturaleza más cotidiana que tiene un docente a lo largo de su vida laboral.

## **1.2. La profesión docente a partir de la experiencia en el centro**

La experiencia en el Centro Educativo viene determinada por dos grandes ejes: por un lado, y a modo de aproximación, las cuestiones relativas a la gestión, administración y organización del Centro; en segundo lugar, las cuestiones relativas a la práctica docente, poniendo el foco no tanto en los modelos de aprendizaje del alumnado (como se hace en las asignaturas del Máster) sino en la experiencia profesional como docente, que ha de promover ese aprendizaje.

Mi experiencia en el Centro Educativo se encuentra estrechamente vinculada a la de llegar a una nueva localidad; lo cual no está tampoco al margen de la profesión docente. Cuando uno se adentra en esta profesión, de algún modo asume que puede estar algunos años ejerciendo como interino, lo que implica la posibilidad de ejercer en diferentes entornos de una forma más o menos continuada. Así el acercamiento al entorno del Centro fue también un acercamiento al entorno del barrio, que es una de las primeras cosas que creo tiene que hacer un docente al llegar a dar clases a un sitio nuevo. Ha de responder a la pregunta: ¿dónde voy a dar clases? Tanto mis compañeros del Máster como la información técnica que buscaba en internet me decían que era muy buen IES, con buen profesorado y alumnado, con muchos programas educativos que complementan la educación de los estudiantes: tanto por el programa bilingüe como respecto a la incorporación de nuevas tecnologías. Además de las aulas de informática, el Centro cuenta en cada aula con ordenador para el profesor y proyector, y brinda a sus alumnos una plataforma interna con la que la comunicación profesorado-alumnado es inmediata, directa. Complementan además la educación curricular en las clases con viajes culturales por la propia capital y su entorno, y con programas de intercambio en el extranjero.

El centro donde desarrollé los Prácticums es el Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán. Este Instituto se encuentra situado en el distrito zaragozano de Universidad, aunque también nutren de población a este centro otros distritos como Casablanca, y en menor medida,



Delicias, Centro y otros barrios. Es un barrio con una excelente comunicación gracias al tranvía y a la estación de Goya, reúne zonas como Ciudad Universitaria, Goya y Romareda<sup>6</sup>. Principalmente, es de este último del que provienen la mayoría de sus alumnos porque se encuentra frente al estadio y junto al Hospital, en Goya también hay otro I.E.S., y en la zona de Ciudad Universitaria la población es en gran parte universitaria. Es un barrio que supone entre un 8 y un 10% del total de la población de Zaragoza, de ella alrededor de un 65% de la población se encuentra comprendida entre los 20 y 64 años, en edad escolar encontramos cerca del 20% de la población<sup>7</sup>. Esto revela que en gran medida es un barrio en el que residen familias con hijos, que han de trabajar e ir al colegio o instituto. Además, la vida en el Centro y en el barrio revelan que afortunadamente nos es de los barrios más humildes de Zaragoza y las familias se encuentran en situaciones más o menos acomodadas y pueden afrontar los gastos complementarios que la educación de sus hijos requiere.

Durante el Practicum I hubo un acercamiento al entorno del Centro en el que se produjeron muchas charlas con el director, jefe de estudios, directores de departamento y profesores, incluso algún representante de los padres del AMPA. En estas reuniones se comentaron una serie de detalles más técnicos así como detalles más cotidianos acerca del tipo de vida del centro y de su entorno.

El punto de vista principal que nos presentaron es que para que esos proyectos y la vida del Centro tuviese el rumbo que tenía era debido principalmente a la implicación de los docentes más allá de las clases y lecciones de las asignaturas de cada uno. Esto no quiere decir que todos los profesores del Centro tengan la misma implicación y dediquen el mismo tiempo personal para ello, pero sí que hay un alto nivel de predisposición por parte del equipo docente.

Respecto a la actividad docente había una orientación curricular dirigida a mejorar la comprensión lingüística. Era muy evidente que provenía de la propia dirección del centro. Ello se reflejaba principalmente en el programa de lectura para cada asignatura según el cual, en cada asignatura, se establecían tres libros de lectura (uno por trimestre) en relación a la propia materia. Sin embargo, desde la dirección y los departamentos del Centro concedían libertad al docente para elaborar sus propios contenidos. En el departamento de filosofía contaban con libros de texto de filosofía pero a modo orientativo, y porque el propio centro dispone de ellos. Los docentes de hecho utilizaban sus propios apuntes.

---

6 <https://www.soydezaragoza.es/distritos-la-ciudad-zaragoza-barrios-los-integran-poblacion/>

7 <https://www.zaragoza.es/contenidos/bici/plan/CAPITULO04.pdf>

Tras esta introducción a la docencia, tanto en un sentido teórico como en un sentido práctico, las principales ideas que encuentro y que siento que me van a preocupar a lo largo de mi vida laboral son esa oscilación entre metodologías tradicionales y los nuevos modelos de educación respecto al ámbito teórico. Por otro lado, son la implicación docente en sí misma y la renovación de las actividades y estrategias en lo que sería el ámbito práctico aquellos dos aspectos que considero fundamentales, y sobre los que un docente habría de reflexionar a lo largo de su vida laboral.

## **2. La práctica docente: dos unidades didácticas para dos temáticas filosóficas.**

### **2.1. Unidad didáctica 1ª. Tema.- Los fundamentos filosóficos del Estado.**

#### **2.1.1. Justificación de la unidad didáctica desarrollada**

La elección de la temática de esta unidad fue acordada con mi tutora del Centro. El Prácticum II estaba dedicado a la preparación de la unidad y el Practicum III a impartirla y evaluarla para 1º de Bachillerato. Ello se complementaría con algunas sesiones de la asignatura de Psicología en 2º de Bachillerato y otra de Ética en 1º de E.S.O. Esta selección se realizó en el Practicum I, en Enero, con el objetivo de tener tiempo para preparar la información para los Practicum II y III.

Respecto a los criterios establecidos para la selección de contenido el primer punto a tener en cuenta en el diseño y criterio base para la programación de una unidad didáctica y la selección de sus contenidos, fue obviamente la Ley. Para ello debí recurrir al curriculum oficial de Aragón en cuanto a los contenidos que tiene dispuestos para la asignatura de Filosofía en 1º de Bachillerato<sup>9</sup>.

Por otra parte, a pesar de tratarse de una asignatura de 1º de Bachillerato, siguiendo las recomendaciones de mi tutora (y por petición del alumnado) el siguiente punto a tener en cuenta es la adecuación del contenido de la unidad didáctica al formato de la EvAU. Ya que el enfoque de 2º de Bachillerato es histórico, los alumnos tienen una cierta preferencia ya en 1º de Bachillerato a que se les presenten los contenidos con una perspectiva histórica. Así que tomamos la decisión de presentar al alumnado:

- Una selección de términos propios de la unidad .
- Una introducción a la filosofía política de Platón.
- Una introducción a las teorías contractualistas de la sociedad

Y se decidió presentar todo ello con un enfoque histórico.

Finalmente, y con la intención de potenciar el atractivo de la unidad de cara al alumnado decidimos presentar una actividad de innovación con el fin de articular mejor las diferentes partes de la unidad y que sirviera para fijar conceptos.

---

<sup>8</sup> Para poder contrastar la justificación del contenido de la unidad didáctica, la metodología, las actividades y la evaluación programada, se adjunta dicha Unidad Didáctica en el anexo 1.

<sup>9</sup> <http://www.educaragon.org/FILES/FILOSOFIA%201.pdf>

### 2.1.2. Comentario acerca de la metodología utilizada

La metodología seleccionada se basa principalmente en el desarrollo por competencias del alumnado y especialmente de aquellas competencias que se les exigirá en la EvAU. Por otra, parte con otro tipo de actividades, como las de comparar y contrastar, podemos ayudarles a desarrollar la capacidad analítica, así como tener constancia de que han entendido el significado de los conceptos y las argumentaciones de los contenidos propuestos.

Otra forma de hacer más atractiva la filosofía es dotarla de un carácter práctico a través de la metodología, haciendo a los alumnos partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Mediante las cuestiones que se les han realizado a los estudiantes se abre la posibilidad del debate y contraste de opiniones en torno a los contenidos en cuestión. A pesar de ello, también es evidente que hay una diferencia en la actitud del alumnado ante su profesor y un estudiante en prácticas, a quien sólo han visto dos semanas. La sintonía de los estudiantes con su profesora era bastante alta lo cual generaba debates e intercambios de opiniones con asiduidad. En mi caso, parecía que algunos tuvieran mayor timidez a la hora de expresar sus pensamientos<sup>10</sup>.

También a través de la técnicas de evaluación inicial, además de implicar al alumnado en el proceso de aprendizaje, conseguí obtener un feedback preliminar y un primer contacto con el alumnado. Conseguí que hablaran y que me hablaran. La técnica de la evaluación inicial funciona preguntando sobre lo que se va a impartir para obtener una base sobre la que partir. Con ella el alumno se ve implicado y comprueba cómo su conocimiento se va completando, de forma que, no se trata de aprender todo nuevas, desde una situación epistémica cero como punto de partida.

A través de la práctica de la filosofía en el aula, tal y como se pretende con estas técnicas metodológicas, el alumno puede darse cuenta así mismo del carácter práctico de la filosofía y de la importancia de la reflexión en la vida, ya sea a la hora de tomar decisiones como ejercer tus derechos y deberes como ciudadano. Por tanto, especialmente a través de actividades como el debate y la apertura al diálogo y a la crítica, se puede fomentar entre el alumnado la conciencia del carácter práctico y útil de la filosofía para la vida.

---

<sup>10</sup> A pesar de esto, y en relación a la timidez acudí a las prácticas pensando que la timidez iba a ser mayor en el alumnado, pero en la práctica realizaban muchas preguntas en el aula en relación a la materia, lo cual me resultó significativo.

### **2.1.3. Comentario sobre las actividades realizadas.**

En esta sección explicaré las actividades que realicé en el centro para impartir y evaluar esta unidad. Y aquí es donde cobran relevancia las ideas presentadas en la introducción de este trabajo. Aquí es donde se contraponen en mi experiencia los valores de la educación tradicional con los valores de los nuevos modelos de educación.

Debido a las exigencias del propio Máster debía presentar una actividad de innovación. Por otro lado, son los propios alumnos los que, a pesar de divertirlos y aprender con ciertos tipos de actividades alternativas, prefieren la típica clase magistral con el apoyo de explicaciones en la pizarra o con power point. De hecho me acabaron pidiendo la presentación de power point con el que desarrollé las sesiones como ayuda para el estudio. Este es el hecho que me ha permitido entender hasta ahora que la clave es una cierta oscilación entre el modelo tradicional y los nuevos enfoques<sup>11</sup>.

El tema de la unidad didáctica se introdujo en una primera sesión a través de la explicación de ciertos conceptos clave, como poder político, o legitimidad, así como por medio de un debate sobre el origen y fundamento del poder político. A través de la interrogación grupal fuimos construyendo los conceptos que pretendía construir para la segunda parte de la clase. En este segundo momento de la primera sesión es donde se iba a realizar la actividad de innovación docente: tras explicar y aclarar el concepto de utopía en base al conocimiento previo del alumnado, pasamos a una actividad en la que ellos/as debían construir su propia utopía, señalando el origen y el fundamento del poder político que ellos veían en su “utopía”.

La segunda y la tercera de las sesiones de la unidad didáctica fueron de un orden más tradicional. En la segunda sesión expliqué el poder político en la Atenas de Pericles y el pensamiento político de Platón. Y, en la tercera, el contractualismo de autores de la modernidad. Finalmente, la última clase fue dedicada a la evaluación, que pasaré a explicar a continuación, a través de una prueba escrita con preguntas acerca de los conceptos estudiados en la unidad.

### **2.1.4. Anotaciones sobre la evaluación**

---

<sup>11</sup> Ello no quiere decir que vaya a pensar esto a lo largo del resto de mi carrera como profesor. Probablemente mi perspectiva evolucione según avance mi experiencia. Sería interesante volver a leer estas reflexiones pasados unos años, o décadas de docencia, para ver el contraste.

La evaluación propuesta para esta unidad didáctica la forman dos pruebas independientes. Por un lado, una prueba escrita que consiste en cinco preguntas concretas acerca de los temas tratados en clase. Esta prueba tiene un 60% del valor de la nota de la unidad. El otro 35% de la valoración de esta unidad proviene de la actividad de innovación que hemos explicado. El 5% restante corresponde a la asistencia y la participación.

Así fue concebido en un primer momento. Sin embargo, a la primera sesión, que fue en la que se realizó la actividad de innovación, faltó alrededor de un 50% del alumnado debido a una cuestión relativa al programa de intercambio. Esta cuestión generó un problema en el procedimiento de la evaluación. Había contenidos, estándares y competencias que no iban a ser evaluados. Era consciente de estar dando más prioridad a unos contenidos teóricos que a la adquisición de competencias. Pero tuvimos que tomar una decisión y decidimos en conjunto que la evaluación de la prueba escrita sería el único instrumento de evaluación y sobre ella recaería el 100% del valor de la evaluación.

Con el objetivo de conseguir una evaluación lo más objetiva posible el método de corrección se establece mediante una rúbrica<sup>12</sup>.

## **2.2. Unidad didáctica 2<sup>13</sup>. Filosofía de la mente, ¿puede pensar una máquina?**

### **2.2.1. Justificación de la Unidad Didáctica desarrollada:**

Se ha escogido esta unidad para servir de contraste con la unidad 1. Con ello se evidencia la diferencia que hay entre una unidad didáctica, es decir, el diseño provisional, su puesta en práctica en el aula, pero también los aprendizajes docentes que la práctica puede aportar al diseño de una nueva programación (unidad didáctica 2).

Como decía en el apartado 2.2.1., el diseño de una unidad didáctica ha de tomar como referencia la Ley Educativa, según el currículum oficial de Aragón, y por ello partí de los contenidos que tiene dispuestos para la asignatura de “Introducción a la filosofía” de 4º de ESO. En el 2º Bloque de contenidos del currículum oficial encontramos el tema relativo a la importancia y

---

<sup>12</sup> Anexo 1, Rúbrica 2.

<sup>13</sup> Para poder contrastar la justificación del contenido de la unidad didáctica, la metodología, las actividades y la evaluación programada, se adjunta dicha Unidad Didáctica en el anexo 2.

actualidad de la filosofía de la mente y su relación con las neurociencias<sup>14</sup>.

Con vistas a potenciar el atractivo y la actualidad tanto de la unidad como de la asignatura en sí misma, se pretende enfocar el tema según una discusión clásica en filosofía de la ciencia y según la pregunta, *¿Puede pensar una máquina?* Se presentaría una discusión filosófica entre Turing y Searle, a través de los ejemplos que ellos mismos proponen. Una vez presentados los temas se analizaría mediante un debate si podemos concebir como pensamiento o inteligencia las acciones de “Hall 9000” en *2001:Odisea en el Espacio*. De esta forma se pretende hacer trabajar a los alumnos de una forma similar a como se trabaja en las facultades de filosofía, salvando las distancias.

### **2.2.2. Acerca de la metodología, actividades y evaluación**

El motivo por el que se ha juntado en un sólo punto las cuestiones relativas a metodología, actividades y evaluación se debe a que en esta sección, más que analizar en sí estos elementos en la unidad didáctica, voy a señalar algunas consideraciones respecto a la unidad que han sido tenidas en cuenta *a posteriori* de la experiencia en el Centro.

En este sentido señalo en primer lugar las cuestiones relativas a la evaluación. Ha sido el elemento sobre el que, tras la experiencia, más he reflexionado. Por un lado, por el problema que tuve al no poder evaluar bien la actividad de innovación de la unidad didáctica 1 y tener que cambiar los criterios de evaluación sobre la marcha tras el imprevisto indicado en 2.1.4. Pero un imprevisto puede ocurrir y es preciso modificar la programación inicial. La cuestión sería cómo valorar o evaluar esas cuestiones que han sido explicadas para sólo una parte del alumnado del aula. A pesar, de no tener una respuesta clara, sí que me ha resultado importante valorar el caso para ser más riguroso en las cuestiones sobre la evaluación, por ejemplo, usando la rúbrica. Las rúbricas recogidas en los anexos para la evaluación de las diferentes actividades se encuentran diseñadas cada una para ese tipo de actividad en concreto. Los criterios de evaluación, por su parte, entiendo que mejoran en la medida que la experiencia profesional se acumula y se amplíen las habilidades para superar ese tipo de contingencias: algo que no ocurre sólo en la profesión docente, así en la mayor parte de gremios.

En lo relativo a las actividades y la metodología, la principal enseñanza del Prácticum en el

---

<sup>14</sup> <http://www.educaragon.org/FILES/Filosofia%204%20ESO.pdf>

diseño de futuras unidades didácticas ha sido que puede determinar las respuestas por parte del alumnado, llegan a ser muy originales, y ello puede resultar útil para la labor del docente en el diseño de futuras unidades. Puedes pensar o preparar varias preguntas que te ayuden a dirigir la sesión por donde piensas que es más fácil que entiendan los conceptos o teorías, pero una respuesta o intervención concreta del alumnado puede desembocar en un debate fructífero que, a pesar de no estar en la planificación inicial o pensabas simplemente. Es el alumnado el que en determinado momento elige incidir más en un aspecto u otro de la explicación. De aquí proviene la motivación que en la segunda unidad tuve para insertar el debate, e insertar una unidad de este tipo para promover el debate. Ahora bien, cuando en una unidad como la de filosofía política expuesta anteriormente se exponen ciertas teorías que pueden presentar una linealidad, como las de los filósofos de la modernidad y el contractualismo, se da también una mayor dificultad para generar el debate. Por su parte, en una unidad como la 2ª, al tratarse de dos teorías encontradas hablando de un mismo tema es más fácil que algunos alumnos y alumnas se sientan identificados por alguna de las dos y se genere un ambiente idóneo para el debate.

Otro aspecto a tener en cuenta es el tiempo. La segunda unidad es diseñada sin ninguna consideración hacia la temporalización del resto de la materia de la asignatura. Contemplan seis sesiones porque eran las que necesitaba para impartir como quería el tema a voluntad. En la primera unidad el tiempo en el que se impartieron las sesiones era el tiempo del que disponía en el Prácticum, y mi tutora no tenía clases todos los días con ese grupo: no hubo forma material de disponer de más tiempo que creo hubiese hecho falta para impartir el tema con mayor precisión y rigor. Que una unidad tenga una mayor extensión temporal que la otra no se debe a que piense que una pueda ser más importante que la otra, sino a las limitaciones que tiene la realidad, y a la cierta libertad que concede el ejercicio de la planificación docente. No obstante, si tuviera que impartir una unidad como la segunda sería mejor adaptada al calendario escolar y al resto del currículum. A pesar de ello, no creo que fuese muy práctico impartir esta unidad en 4º de ESO, el currículo oficial dejaba esa opción abierta y decidí utilizarla, pero me parece una temática compleja para el nivel académico al que nos referimos. A pesar de ello me gustaría incidir más en que tengan una aproximación a este tipo de temas, de forma adaptada para un alumnado más joven, que al aprendizaje de las teorías en sí mismas.



### 3. Reflexiones sobre la propia proyección docente, según la teoría y la praxis.

En esta sección pasaremos a exponer los vínculos que puedan darse entre las unidades didácticas expuestas en el anterior apartado, y cómo esta comparativa sirve para reflexionar sobre mi propia proyección como docente de filosofía, en un sentido tanto práctico como teórico. Para ellos vamos a poner el foco sobre dos grandes ejes, de la comparación: por un lado las relaciones respecto a la actividad docente, y, por otro lado, la relación que se da entre las temáticas propias de las unidades.

#### 3.1. Reflexiones como docente: ¿cómo enseñar?

Por lo que respecta a la conciencia de la profesión docente, a las relaciones que se establecen desde un enfoque docente entre las dos unidades didácticas inciden en tres aspectos claves, cuyo trasfondo teórico presentamos a continuación. En primer lugar, nos vamos a referir a lo que Dereck Walker llamó la plataforma deliberativa del profesorado. En segundo lugar, vamos a ver en qué medida los tipos de actividades y sus metodologías activas comparten una cierta similitud. En tercer lugar, veremos qué espacio tendría la perspectiva académica tradicional en las unidades expuestas.

Así que mis reflexiones como docente, en torno al diseño y ejecución de las dos unidades docentes, versan en un primer lugar sobre la *plataforma deliberativa*: un concepto que introduce Walker en el contexto de la discusión académica que se da entre quienes defienden que los objetivos son el principal punto de partida del currículo y quienes critican esta concepción<sup>15</sup>. Lo que Walker pretende mostrar a través de este concepto es que el profesorado, con independencia de lo que dice el programa oficial, orienta la asignatura hacia sus creencias previas que en gran medida pueden ser implícitas. De este modo el auténtico punto de partida del currículo no son los objetivos sino la plataforma de creencias de cada docente.

Es importante decir que las creencias previas no son exclusivamente relativas al contenido de la materia en cuestión, filosofía en este caso, sino también concierne a las creencias que el docente tiene de los estudiantes y sus necesidades, de cómo aprenden, de cómo son las escuelas, la enseñanza y la sociedad. Se hace necesario en este punto que el docente investigue también sobre ejemplos de actividades, métodos y buenos procedimientos. La práctica docente precisa de la

---

15 Walker, D. F. y Soltis, J.(1997). *Curriculum and Aims*, 3th edition. New York and London: Teachers College Press.  
Original: Teachers College Press.

renovación e investigación constante por parte del docente, tanto en su ámbito de enseñanza, como en el ámbito de la enseñanza en sí mismo.

La importancia de este concepto reside en la propia elaboración del currículo. Según Walker y sus seguidores el primer ejercicio que debe realizar un docente al elaborar una asignatura es examinarse a sí mismo, para revelar cuál es el auténtico valor que pretenden otorgar a la asignatura. Esta autoevaluación permitirá al docente implementar una orientación a la asignatura con mayor coherencia entre objetivos, metodología, contenidos, actividades y evaluación.

De este modo la primera relación que se da entre los proyectos expuestos en el apartado anterior es en base a la propia plataforma deliberativa del docente, en este caso la mía. En ambas unidades se dan un eje común de creencias: en lo relativo acerca del alumnado buscar la implicación de los mismos a través de la participación mediante la conversación y el debate; mis dudas respecto a dónde situar el nivel académico; respecto a la filosofía es la pretensión de presentarla con actualidad a través del uso de fragmentos de textos que revelen una estrecha conexión con los problemas del presente.

Desde la conciencia de mi propia plataforma deliberativa como docente, comparten la relación que se da entre la docencia de ambas unidades. Podemos enfocar la mirada en un segundo lugar hacia el tipo de actividades a realizar y el tipo de aprendizaje que se plantea en ambas unidades didácticas para el alumnado. En ellas podemos observar una conjunción entre la clase magistral propia de perspectivas tradicionales acerca de la educación, junto con la aplicación de metodologías activas de aprendizaje que buscan la consecución de un aprendizaje significativo y activo en el alumnado.

En este sentido resulta interesante cómo en el *Método activo: una propuesta filosófica* sus autores, M.L. Domínguez Reboiras y B. Orio de Miguel, presentan un modelo para iniciar a los estudiantes de enseñanza media de la filosofía<sup>16</sup>. Rechazan el aprendizaje que tiene como objetivo la evaluación, para defender un sistema educativo que genere situaciones placenteras en contraposición de la ansiedad que produce un sistema educativo en la que el único objetivo es la calificación de los conocimientos adquiridos. Ello implica la pérdida de interés por parte del alumno en el propio saber en sí mismo y que el resultado del aprendizaje sea memorístico y acumulativo.

---

<sup>16</sup> Domínguez Reboiras, M.L., Orio de Miguel, B. (1985): *Método activo: una propuesta filosófica*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

En lo que respecta a la filosofía el principal objetivo de los autores es que el alumnado sea capaz de vincular filosofía y vida.

El principal problema que señalan estos autores respecto a la docencia de la filosofía es en lo referente a pretender que el alumnado preuniversitario entienda un discurso filosófico que plantea un problema radical y abstracto, al que los expertos han llegado tras muchos años de formación. Cuando la enseñanza de la filosofía a un nivel de bachillerato se centra en esto, pierde el enfoque del público hacia el que van dirigidas las actividades docentes. El error consiste en comenzar el estudio de la filosofía desde conceptos abstractos. Señalan que lo importante es brindarle al alumnado el tiempo suficiente para reflexionar las cuestiones. En ocasiones, el profesor pretende sustituir el tiempo de reflexión que requiere un argumento, y que exige un ejercicio filosófico por parte del alumnado, por una exposición y explicación magistral de la argumentación.

En este contexto es en el que los autores justifican el uso del método activo, según el cual el alumnado se convierte en el protagonista de la enseñanza. Pero en lo que al aprendizaje se refiere: ¿cómo se realiza el aprendizaje bajo esta metodología? Los autores proponen tres pasos: el primero sería que el alumnado tome conciencia del concepto o problemática en cuestión; el segundo paso sería elaborar generalizaciones que le permitan simplificar y comprender aquello sobre lo que versa el problema; por último, volver con el concepto a la situación real no abstracta, con una visión más amplia y comprensiva. Para los autores se genera un bucle que reclama el discurso filosófico. El objetivo sería que el alumnado trabajase con conceptos antes desconocidos o parcialmente familiares para ellos, pero cuyo significado y valor filosófico descubren y precisan mediante la práctica filosófica misma.

Si nos fijamos en el tipo de actividades propuestas para cada unidad didáctica: en la actividad de innovación de la primera unidad se busca operar con los conceptos estudiados en clase a través de la construcción de un relato, el de una utopía política; y por otro lado, en la unidad relativa a la filosofía de la mente la actividad consiste en seguir el debate relativo a dos posiciones enfrentadas, lo que permite al alumnado pensar un mismo concepto desde dos perspectivas contrapuestas. De esta forma las actividades para las dos unidades que hemos propuesto vemos que encuentran una cierta similitud, en el mismo sentido: el método de aprendizaje en ambos casos prescribe la utilización de los propios conceptos (utopía, mente, etc.) al mismo tiempo que se descubre su significado y valor, mediante intervenciones o relatos para alcanzar finalmente su comprensión.

De este modo podemos comprobar que lo que se pretende en las actividades de las unidades didácticas cumple con los requisitos para ser considerado como un aprendizaje significativo, y según un método activo como el descrito por Dominguez Reboiras y Orio de Miguel.

En tercer lugar, cuando nos ponemos a reflexionar sobre la perspectiva académica tradicional hay una serie de elementos docentes que la conforman. De estos vamos a señalar tres: Encontramos, por un lado, el uso de la clase magistral; por otro lado, una cantidad de materia inabarcable que obliga al docente a seleccionar qué contenidos impartir con más profundidad y qué contenidos se imparten de forma más simple o superficial; finalmente, el carácter memorístico en el aprendizaje del alumnado. Respecto a la excesiva cantidad de contenido que se pretende transmitir, tal práctica viene respaldado por el plan de estudios establecido y por la programación oficial, a pesar de que en la misma programación oficial se da un rechazo explícito del aprendizaje memorístico. Respecto a la clase magistral resulta el elemento más valioso de esta tradición, complementándolo su incorporación con nuevas técnicas docentes podría adquirir un nuevo carácter. Complementar la clase magistral con actividades de innovación permite poner de relieve en la práctica los conceptos trabajados teóricamente en las clases magistrales.

Este último reto, vincular de la docencia tradicional y la innovación didáctica, se ha afrontado en el diseño de las unidades presentadas en el apartado anterior. En ambas unidades se complementa la clase teórica con actividades que hagan trabajar a los alumnos con los conceptos que se manejan y que se busca que ellos aprendan. De este modo la práctica sirve como “anclaje” de esos conceptos.

También habría que señalar que estas nuevas metodologías de aprendizaje, que complementan la clase magistral de explicación de contenidos, se nutren mucho del feedback entre docente y alumno. La labor del docente debe ser la de crear actividades que promuevan el interés y la participación del alumnado y que, al mismo tiempo, sirvan a estos últimos para aprender. Hay actividades que pueden funcionar muy bien un curso y al año siguiente no; o bien entre dos grupos diferentes del mismo curso. En este aspecto la influencia del grupo adquiere mucha importancia en el desarrollo del curso académico. Por eso es importante que el docente sepa entender al grupo para ver qué tipo de actividades funcionan mejor y tener la flexibilidad para adaptar las diferentes actividades.

### 3.2. Reflexiones como profesor de filosofía: ¿qué enseñar?

Más allá de la posible relación entre enfoques docentes, encontramos la relación temática entre las cuestiones filosóficas planteadas en ambas unidades. Hay un contenido dispar entre las cuestiones relativas al contractualismo y a la filosofía de la mente, pero resultaría más evidente encontrar la relación que se establece entre la reflexión filosófica en torno a la política y aquella que se da sobre la ciencia.

En el siglo XX empezó a darse una actitud de sospecha respecto a la imagen tradicional que se había formado en torno a la ciencia. Su carácter neutral comienza a ser puesto en duda. Tanto en el ámbito de la filosofía continental a través de la escuela de Frankfurt, como desde la filosofía analítica a través de Thomas Kuhn y su interpretación de la historia de la ciencia: como una sucesión de períodos de tranquilidad en los que se convive en un mismo paradigma con períodos de revolución científica donde los modelos establecidos quedan obsoletos y se buscan nuevos modelos paradigmáticos<sup>17</sup>.

Según M.I. González García, J.A. López Cerezo y J.L. Luján López hay una imagen clásica de la ciencia según la cual a mayor investigación científica se da un mayor desarrollo tecnológico, lo que implica un notable aumento de la riqueza y del bienestar social de un país o sociedad. Esto lo caracterizan como la concepción esencialista de la ciencia, en la que se reclama una independencia de la ciencia y tecnología respecto a la interferencia social y política<sup>18</sup>.

Según los autores, la principal crítica a estas posturas no reside en otras teorías científicas sino en la sucesión histórica de acontecimientos que nos hacen estar alerta de los riesgos que entraña para la sociedad el desarrollo de la ciencia y la tecnología: Desde residuos contaminantes, derrames en plataformas petrolíferas, accidentes o ataques nucleares, etc. Estos acontecimientos fueron reforzando en la conciencia social y política la idea de permanecer alerta ante los peligros y desastres tecnológicos, llegando a su culmen en Mayo del 68. Las revueltas contra la Guerra de Vietnam en Estados Unidos y las revueltas estudiantiles en Francia, con Foucault a la cabeza, permiten ilustrar esa imagen de alerta y sospecha ante la tecnología y el estado tecnocrático. De este modo, los años 70 resultan de una importancia fundamental para la revisión de el modelo lineal de

---

17 Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Edición electrónica, Fondo de Cultura Económica, 2010.

18 González García, M., López Cerezo, J.A., Luján López, J.L. (1996): *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y tecnología*. Madrid, Tecnos.

la ciencia.

En este contexto la imagen de la sospecha sobre la ciencia y la tecnología viene caricaturizada por “el síndrome de Frankenstein” o “síndrome del Golem” según el cual se da un temor a que las fuerzas utilizadas para el control de la naturaleza se vuelva contra nosotros destruyendo al ser humano. De ahí el uso de la novela de Mary Shelley o la leyenda del Golem de Praga.

Los estudios sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) constituyen hoy en día un campo de trabajo consolidado en el ámbito de la filosofía. Aportan un carácter crítico respecto a la imagen tradicional de la ciencia y tecnología y, a su vez, presentan también un carácter interdisciplinar, enlazando la filosofía, la historia de la ciencia, la tecnología, la sociología, la teoría de la educación, o la economía. El objetivo de este tipo de estudios es la comprensión de la dimensión social de la ciencia y la tecnología, tanto desde la perspectiva de sus antecedentes sociales, como sus consecuencias sociales y ambientales.

Lo fundamental de esta cuestión sería entender el problema de la neutralidad de la ciencia. Comprobar que el desarrollo de ciencia y tecnología implica la adopción de unos determinados intereses, ya sean implícitos o explícitos, y que dentro de esos intereses puede encontrarse un interés político o económico que pueden prevalecer sobre los intereses científicos.

Todo este conjunto de reflexiones y relaciones no forman parte ciertamente del contenido del temario de 1º de Bachillerato y, sin embargo, se puede llegar a asumir que los estudiantes puedan llegar alcanzar a este tipo de conclusiones fundamentales a partir de lo que ya saben, es decir, de los conocimientos que han adquirido en 4º de la ESO (siguiendo la segunda de las unidades didácticas expuestas), o bien a través de las relaciones cognitivas que establezcan a lo largo del curso. Estas relaciones son muchas veces el resultado de la propia conversación y del debate en clase, por lo que es en la orientación curricular donde cada profesor ha de tener, como quiere dirigir el debate, insistiendo en una serie de relaciones conceptuales más que en otras. Mediante la orientación curricular que se propone, la asignatura se diseña del tal modo que el alumnado pueda adquirir este tipo de conocimiento y razonamiento, más allá del propio contenido del temario. Podemos encontrar orientaciones curriculares dirigidas al desarrollo cognitivo de determinados aspectos claves del estudiante, o bien orientaciones de un carácter sociopolítico orientadas hacia la integración social. Por otro lado, podemos encontrar orientaciones que pongan el foco en cuestiones

académicas o el corpus de la propia disciplina.

Finalmente, habría que resaltar la importancia de presentar la filosofía con vigencia y actualidad a los estudiantes. La filosofía permite establecer vínculos con la sociedad y cultura de forma muy sugerente. En el cine, por ejemplo, encontramos referencias constantes a pensamientos clásicos de la filosofía. Uno de los ejemplos paradigmáticos de esta cuestión es el vínculo entre la película *Matrix* y el proceso de duda metódica en Descartes, o el escenario contrafáctico de ser “cerebros en una cubeta” presentado por Putnam. En el mismo sentido en la unidad didáctica 2 se escogió la película *2001. Odisea en el espacio* para reflexionar sobre los límites y las posibilidades de la Inteligencia Artificial. También en la reflexión científica encontramos grandes espacios para la reflexión y conversación filosóficas con el alumnado, ya sea a través de la historia y filosofía de la ciencia (orientación de la unidad didáctica 2), o bien, a través de la reflexión social y política respecto a la misma (orientación de la unidad didáctica 1). El objetivo se dirige a conseguir una participación activa para reforzar el interés del propio alumnado. La importancia de la actualidad de la filosofía reside en el *interés* en sí mismo: el alumnado necesita vincular y relacionar el conocimiento con lo suyo. De esta manera crea un sentimiento de pertenencia que le hace entender una problemática como propia, es decir, que le afecta.

#### **4. Valoración de una primera experiencia como docente de filosofía**

A modo de valoración de mi primera experiencia como docente de filosofía, he querido realizar una evaluación de la misma, tanto externa como interna, desde la vivencia personal. Para la primera conclusión he realizado una conversación con varios profesionales de la docencia del ámbito de Secundaria y Bachillerato, con el fin de obtener un feedback especialmente sobre la actividad de innovación propuesta para el alumnado. Estos profesionales han recibido el diseño de la actividad de innovación y, los apuntes teóricos preparados e impartidos en las sesiones por mí, y han realizado un cuestionario sobre el tipo de aprendizajes que se proponen en la actividad, así como del nivel académico presentado. En segundo lugar, describo una valoración personal en la que expresaré los aspectos que, tanto desde el punto de vista de la docencia en general, como del de la enseñanza de la filosofía, que creo que serán *a priori*, a tenor de esta primera experiencia, algunos de los principales en los que basaré mi trabajo docente. Este matiz de *a priori* es importante, porque lo que piense ahora no será lo que piense cuando lleve diez años trabajando. Considero estas reflexiones como punto de partida y cimentación de lo que me deparará mi posterior trabajo como docente de filosofía.

##### **4.1. Valoración externa actividad de innovación.**

En el cuestionario facilitado a los profesionales consultados, docentes del ámbito de las humanidades y ciencias sociales, además de preguntas docentes sobre la actividad de innovación ha sido complementada con un feedback sobre cuestiones más generales. Les fueron proporcionados, los apuntes, la actividad, así como algunas preguntas relativas a los mismos. Una primera pregunta relativa a la pertinencia de este tipo de actividades de innovación, una segunda pregunta sobre el contenido de los apuntes y su extensión, así como planteando su opinión sobre la necesidad de utilizar en el aula apuntes docentes más cerrados o más abiertos; la tercera respecto a dónde es conveniente situar el nivel de las enseñanzas: entre lo que uno ha estudiado en un Grado o Licenciatura y lo que ha de impartir en el aula; y finalmente si alguno tenía que reseñar algo respecto a su perspectiva o algún consejo personal de cara a la inserción en este ámbito laboral.

Los docentes con los que he realizado las conversaciones son profesionales de la docencia de diferentes ámbitos de las humanidades, de ambos sexos, y diferentes edades y estatus familiares: Marta, una profesora del departamento de Geografía e Historia de un Instituto de un pueblo de Málaga, que tras más de 10 años de docencia en interinidad consigue combinar su labor profesional



con su vida familiar, y dos docentes, Carlos y Francisco, de Sevilla y Granada también de departamentos de Geografía e Historia y de Filosofía respectivamente, que llevarán alrededor de 5 años combinando interinidades no tan estables y largas como en el primer caso que ya disfruta de cursos completos. Otra diferencia entre la profesora que lleva más tiempo es que hizo el CAP y los docentes de menos tiempo habían realizado ya este Máster. No es tan importante lo que dice cada uno sino el conjunto de los comentarios y anotaciones.

1.- La primera pregunta relativa a la pertinencia de la actividad no revela grandes diferencias entre las diferentes respuestas y presenta un mayor alto grado de concordancia entre las respuestas

Las respuestas de Marta y Francisco señalan la pertinencia e importancia de este tipo de actividades innovadoras que complementan la teoría y ayudan a consolidar el aprendizaje del alumnado.

Por su parte, Carlos, incide más en el aspecto socioeconómico haciendo hincapié en el problema de la brecha digital.

“Es una actividad que se puede llevar a cabo con un folio para toda la clase, sin necesidad de recursos digitales, sin crear diferenciaciones de tipo socioeconómico entre alumnos. Personalmente es algo que intento hacer en mis clases de Historia, con el fin de poder recurrir más a la mente que a las manos, más a la imaginación que a lo digital, más a la interacción entre personas que a la necesidad de posesión de recursos.”

Por otro lado, también señala: “lo que considero es que su valor reside en la estimulación de la imaginación. Me explico. Es cierto que debemos atenernos a normativa y cumplir con los estándares de aprendizaje y los criterios y, en general, toda la arquitectura jurídica que rodea a nuestra profesión, pero eso no es más que la fórmula legal para ejercer tu libertad de cátedra, y en tu libertad de cátedra está, por ejemplo, y al margen de los contenidos teóricos, enseñar a crear mentes creativas capaces de imaginarse un mundo mejor, a argumentarlo, y ser capaces de comunicarlo de manera que se hagan entender. La actividad en sí creo que no tiene valor alguno (y aquí es donde me muestro categórico y estúpido), ya que a los conocimientos teóricos relacionados con la actividad se puede llegar de muchísimas maneras diferentes, y tu propuesta no tiene por qué ser buena para todos los alumnos; sin embargo, si el *valor* de la actividad no está en la adquisición *per se* de conocimientos, sino que reside en *otro sitio*, tiene un gran valor en tanto que se consigue ese

otro valor sin que los alumnos se den cuenta, mientras que adquieren los susodichos conocimientos.”

2.- La segunda pregunta era una preocupación personal muy acuciante ya que fui muy positivo al encarar el diseño de la actividad pero durante su realización y posteriormente fui más crítico. El desarrollo de los textos me parecían excesivo, luego pensé que debería haberles determinado el tipo de gobierno que debería de tener su utopía, o también pensaba que por haber partido de una distopía estaba limitando la creatividad del alumnado.

Por lo general las respuestas de los encuestados entienden que haya que determinar de alguna manera el contenido de los textos y guiar al alumnado mediante preguntas, es un apoyo que puede llegar a necesitar. Este hilo de cuestiones generó mayor variedad de comentarios que la pregunta anterior.

La respuesta de Marta fue relativa al nivel del grupo y organización de los alumnos. Consideraba que en el caso de grupos avanzados era aconsejable, organizase yo algún grupo más avanzado, para poder acortar los textos sobre distopías para que ellos tuviesen más tiempo para desarrollar su propia utopía, mientras que para otro grupo con más dificultades era mejor presentar una guía más desarrollada mediante preguntas.

Carlos, por su parte, si entiende que el relato puede llegar a condicionar la interpretación de los alumnos:

“Las pequeñas narraciones para poner en contexto la toma de decisión de cada grupo, creo que condicionan las conclusiones de los grupos porque es muy probable que lo entiendan como **dualidades**, es decir, creo que es altamente probable que el resultado de la tarea no sea plenamente satisfactorio por tratarse de ejemplos que se basan en imágenes contrapuestas. Así, de esta manera, los adolescentes que realicen esta actividad es probable que el grupo 1 diga que hay que acabar con el enchufismo, que el grupo 2 diga que hay que des-burocratizar el sistema, que el grupo 3 diga que deben eliminar al tirano y que el grupo 4 se posicione contra la corrupción. Los grupos 5 y 6 no los encuentro formulados en base a una dualidad a la que puedan atenerse, debiendo por tanto ser más creativos en sus respuestas.”

Francisco señala que: “una de las características de la utopía es la insatisfacción con la sociedad en la que se vive, no creo que sea un problema que los textos que propones reflejen

distopías. Esa es precisamente la tarea de tu alumnado utópico: partir de una sociedad con problemas político para intentar llegar a un modelo ideal.” Además señala: “un posible riesgo al realizar la actividad podría ser que el alumnado llegue precipitadamente a lugares comunes, del tipo “hay que decidir las cosas entre todos democráticamente”, por lo que quizás deberías guiar un poco más la actividad. Dar más pautas en la realización de la utopía, por ejemplo: ¿se puede cambiar de sistema de forma pacífica o sería necesario recurrir a la violencia? O ¿se puede alcanzar la utopía en el presente sistema político o habría que abolirlo para conseguir ese estado ideal? Son sólo ejemplo, pero con ellos puedes adaptar la actividad a niveles más bajos.”

3.- La tercera cuestión relativa al nivel académico es algo que me ha preocupado desde que pensé matricularme a este Máster y creo que continuará hasta que mi propia experiencia responda. La caverna de Platón la puedes explicar con 2 páginas según la editorial Anaya o con un libro de 120 páginas, o 200, de Giovanni Reale o Álvaro Vallejo Campos. ¿Dónde establezco el límite para un estudiante de Bachillerato?

Respecto a esta cuestión del nivel en la docencia, Marta apela directamente a la ley, señalando que es la ley la que marca los contenidos a impartir, y que es el docente, quien, de la gran cantidad de contenidos que marcan los currículos oficiales, debe hacer una selección sobre en qué incidir más y qué contenidos debe impartir de una forma más superficial, o incluso suprimirlos.

Francisco (que termina la respuesta anterior hablando de adaptación a niveles más bajos) enlaza la respuesta a la anterior pregunta con esta: “Siendo realistas, muchas veces el nivel es bajo y, además, se esfuerzan lo mínimo. Por eso, en respuesta de tu inquietud de qué nivel sería el apropiado para 1º de Bachillerato creo que debes señalar que los grupos creados para la actividad son heterogéneos y tú, como profesor, intentarás que en ellos estén mezclados alumnos y alumnas con diferentes niveles e inquietudes. Esta es también una forma de atención a la diversidad, porque se tiene en cuenta el nivel de cada alumno y se busca que sus cualidades distintas se complementen”.

La respuesta de Carlos es parecida a la de Marta apelando a la ley: “El nivel te viene determinado, no pudiendo hacer tú grandes variaciones como para ser tú quien determine si lo sube o lo baja. Todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje están claramente establecidos, siendo claro qué se debe enseñar. Cuestión distinta es que tú decidas, **al margen de la evaluación**, introducir conocimientos que nada tengan que ver con lo que la legislación nos impone. Te pongo

un ejemplo para que veas a qué me refiero: en 4º de la E.S.O. se enseña en Historia la Historia Contemporánea, desde la revolución francesa hasta la actualidad. Los estándares de aprendizaje me dicen con una claridad meridiana que los alumnos, para superar la asignatura, deben "Reflexionar sobre la situación de los diferentes grupos sociales, antes y después de las revoluciones burguesas de fines del s. XVIII.", " Identificar la evolución de Europa hacia los estados-nación y comprende la simultaneidad de los hechos históricos en diversos lugares geográficos." o " Participar en un debate sobre eurocentrismo y globalización, argumentando su opinión". Con mis clases busco ir tachando estándares de mi lista de "estándares pendientes", pero siempre dedico dos o tres clases a explicar bien los conceptos de lucha de clases, plusvalía, trabajo asalariado, sindicalismo, etc., no con el objetivo de adoctrinar, sino con el objetivo de que asimilen el la propuesta historiográfica marxista ya que, de esa manera, es muchísimo más fácil y rápido de aprender los estándares que la legislación me establece. ¿Cómo "reflexionar sobre la situación de los diferentes grupos sociales antes y después de las revoluciones burguesas" si no se comprende la dinámica de la lucha de clases?, ¿cómo "identificar la evolución de Europa hacia los Estados-nación" si no se comprende que subyacen motivos económicos dados por el cambio producido por la lucha de clases tras el imperio de Napoleón? ¿cómo "participar en un debate sobre eurocentrismo" si no se maneja la idea de lucha de clases, ensalzamiento de la burguesía, colonización de África por motivos económicos, y por tanto eurocentrismo? Con este ejemplo quiero poner de manifiesto cómo en 4º de la ESO puedo introducir enseñanzas que "no corresponden" con ese curso con el fin de poder acometer mis obligaciones con mayor eficacia”.

**4.-** Respecto a la valoración personal o consejo he encontrado una tendencia a hablarme de la importancia de atender a los distintos niveles que pueda encontrar en el aula. Cada uno (Marta en la primera pregunta; Carlos en la segunda y Francisco entre la segunda y la tercera) han incidido en atender a las diferencias del aula, así como a la brecha digital. Entiendo, por tanto, que las diferencias sociales y económicas que determinan nuestra sociedad también tienen su reflejo en el aula y que es un aspecto de suma importancia en la labor docente saber reconocer y actuar ante ese tipo de situaciones, principalmente, mediante las adaptaciones.

#### **4.2. Valoración personal del marco teórico y propuesta personal**

En lo que concierne a la reflexión personal acerca de cómo he desarrollado mi primera labor docente y cómo pienso orientarme hay muchas variables que han de ser tenidas en cuenta, si bien hay, unas ciertos rasgos generales en los que querría insistir en lo que refiera a el ejercicio de la

docencia.

No se puede extirpar la perspectiva académica tradicional de uno mismo cuando lleva una vida entera bajo ese paradigma. No creo que tenga la capacidad para formar un currículo en el que se prescindiera de la clase magistral, o realizar un currículo en el que todos los contenidos sean vistos mediante metodologías activas. Por un lado, no creo que tenga la capacidad para hacerlo, de momento, sin experiencia. Pero por otro lado, no creo que sea tampoco operativo ese tipo de currículo por varias razones. La primera es por el tipo de ámbito en el que nos encontramos: la filosofía precisa de la clase magistral más que otras disciplinas. Un docente de la asignatura tecnología sí podría encontrar más espacio para efectuar este tipo de currículo. La segunda razón, es que, según muestra mi corta experiencia, incluso el alumnado solicita en ocasiones la clase magistral. Y la tercera razón, de carácter más práctico, es que en las Oposiciones a Cuerpos Docentes del Estado un currículo sin la impronta de la pedagogía tradicional no pasaría ni siquiera el primer corte.

Por otro lado, porque hay una amplia literatura al respecto y porque ya ha sido tratado en este trabajo no voy a volver a incidir en los problemas y deficiencias de la perspectiva académica tradicional y que se realice un currículo vinculado de forma estricta a este tipo de perspectiva. Considero, por tanto, que el tipo de metodología docente a presentar en una asignatura debe combinar factores de ambos tipos de docencia, tradicional e innovadora. Pero es una combinación que no debe ser aleatoria. Debe ser reflexiva y con sentido. Por esto, cuando me ha tocado desarrollar una unidad didáctica, según se ha presentado en el apartado segundo del TFM, he optado por la clase magistral para definir conceptos y teorías de forma teórica, y por metodologías activas que tengan su utilidad. Así, mediante la práctica, se pueden consolidar las definiciones, conceptos y teorías.

Pienso que así queda más que definido el tipo de orientación metodológica que pretendo otorgar a mi actividad docente. Ahora bien, la propia experiencia laboral es la que me hará reflexionar mejor sobre ello y criticar estos planteamientos con el fin de ir mejorando en el futuro.

Una vez definida a grandes rasgos la orientación metodológica respecto a la docencia, el siguiente aspecto a definir sería el tipo de orientación filosófica que pretendo dar a la materia que imparta. ¿Qué pienso que es lo importante que un alumno retenga en su persona de la filosofía en Bachillerato? Resultaría fácil y simplista pensar que lo que un alumno tiene que retener es lo que a

mí más me gusta de mi disciplina. Es triste, pero podemos ver miles de ejemplos de ello en institutos y facultades de toda la geografía nacional. ¿Hay que enseñar la sucesión de los autores y teorías? ¿Entender la filosofía de una forma sistemática, es decir, como un corpus de disciplinas que engloba metafísica, epistemología, ética, estética o política? El problema entonces es semejante al anterior: los aprendizajes de mis alumnos, sólo hacen referencia a mí y a lo que conozco de la filosofía. Tampoco creo que la filosofía que se imparte en un IES tenga que responder exclusivamente a las preguntas e interrogantes del docente.

Pero pienso, sin embargo, que al entrar a un aula debe observarse cuáles son los principales problemas a los que se enfrenta un profesor que quiere suscitar entre su alumnado el interés por la filosofía. Y personalmente lo tengo muy claro: se trata de evitar la visión popular acerca de la filosofía como disciplina de autores y teorías. Hay una visión de la filosofía como una disciplina anticuada. Este es el problema que debe superar la filosofía cuando se pone en contacto con un adolescente, más allá de que a mí me guste Kant, Marx, Nietzsche o el segundo Wittgenstein.

¿Cómo pienso hacer frente a este problema? La filosofía analítica nos proporciona especialmente ejemplos y teorías que revisan cuestiones del pasado con una perspectiva actual. A través de textos y teorías como los que hemos visto en este trabajo, con una unidad didáctica sobre Turing y Searle, o *Cerebros en una cubeta* de Hillary Putnam se actualizan problemáticas clásicas ya planteadas a lo largo de la Historia de Filosofía de forma que pueda encontrar el alumnado un interés diferente. Será labor del docente percibir cómo reaccionan los alumnos ante este tipo lecturas y teorías. Se trata de usar textos de filosofía contemporánea y especialmente analítica, por ejemplo, para complementar contenidos con los que haya vínculos muy evidentes. También en lo relativo a cuestiones morales y éticas encontramos un amplio abanico de temas y cuestiones nuevas relacionadas con el tipo de sociedad en la que nos toca vivir en este mundo de revolución tecnológica y digital: desde cuestiones de bioética, debidas a la evolución de la medicina, como hasta las propias concepciones éticas y moralidades que quedan implícitas en la ciencia y tecnología.

Es por esto que con el fin de fomentar el interés, participación y motivación del alumnado buscaré complementar los diferentes contenidos de los temarios con algunas cuestiones y textos de filosofía de la ciencia que permitan al alumnado contemplar otros aspectos de la actualidad filosófica, y que puedan echarse de menos en el currículo oficial.

## ANEXO 1

### UNIDAD DIDÁCTICA: LOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DEL ESTADO

**CURSO:** 1º BACHILLERATO<sup>19</sup>

**BLOQUE 6: LA RACIONALIDAD PRÁCTICA**

#### OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

**“Obj.FI.1.** Desarrollar la capacidad reflexiva a partir de una actitud crítica constructiva fundamentada en la conceptualización y la argumentación como base de la actitud filosófica que identifica al ser humano.”

Desde la explicación se incidirá en los aspectos contextuales que ayuden a completar el conocimiento del alumnado para crear así una actitud crítica.

**“Obj.FI.2.** Priorizar el diálogo filosófico como instrumento de construcción de la identidad personal y colectiva.”

El alumnado será capaz de observar y relacionar los conceptos vistos en clase con la realidad que le interpela.

**“Obj.FI.3.** Mejorar el uso de la lengua castellana de forma oral y escrita, en la corrección y precisión correspondiente al nivel académico de bachillerato para comprender, recibir y transmitir conceptos e ideas filosóficas.”

A través de la construcción de relatos a través de la actividad de innovación y el examen se buscará incidir en este objetivo.

**“Obj.FI.4** Distinguir y valorar entre las corrientes y postulados filosóficos de la historia, aquellos que hayan sido significativos para el avance de la civilización tanto a nivel teórico y epistemológico como, relativo a la filosofía práctica, a nivel ético, social y político.”

Las relaciones que establecen los alumnos, al realizarla ellos mismo, el aprendizaje queda mejor consolidado y se establece un aprendizaje significativo.

Siempre y cuando sea el mismo alumnado el que establece estas relaciones filosóficas, al realizarla ellos mismos, el aprendizaje quedará mejor consolidado y realizará un aprendizaje significativo.

#### COMPETENCIAS ESENCIALES:

*Competencia en comunicación lingüística:*

---

<sup>19</sup> <http://www.educaragon.org/FILES/FILOSOFIA%201.pdf>

“Además de la obviedad que representa el elemento comunicativo en el aprendizaje y desarrollo de la actividad filosófica, podemos resaltar cómo la filosofía contribuye a potenciar la competencia en comunicación lingüística. El componente lingüístico tiene su referente en el propio uso del sistema simbólico del lenguaje, su correcto y funcional uso de la semántica y de la etimología como herramientas de transmisión y recepción de mensajes precisos. El componente pragmático-discursivo se refleja en la filosofía en tres aspectos fundamentales: el sociolingüístico permite al alumnado producir y recibir mensajes en diferentes contextos sociales, el intercambio de argumentos filosóficos da sentido al espíritu de movilidad social y de justicia. El componente estratégico está estrechamente ligado al anterior. Conceptualizar y argumentar son las herramientas del filósofo. A partir de ahí, exponer, debatir o refutar son destrezas inherentes a la filosofía que, bien manejadas, permiten al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. El componente socio-cultural de la competencia en comunicación lingüística está presente en el carácter universal de los contenidos y en la actitud de “diálogo cultural””.

El componente lingüístico es inherente a la práctica filosófica desde las actividades de esta unidad, así como en su explicación se buscará tanto el significado de los conceptos como su correcta utilización en la conversación.

#### *Competencia de aprender a aprender:*

“Por su propia naturaleza, la filosofía tiene un componente heurístico que la hace especialmente apta para el cultivo de la competencia de aprender a aprender. De hecho, es imposible avanzar en el aprendizaje de la filosofía si no es aplicando de manera autónoma la capacidad de pensamiento lógico, de razonamiento crítico y de reflexión. No es posible comprender nada en Filosofía sin reflexionar de forma autónoma sobre los problemas que trata. No es posible, por tanto, aprender filosofía sin aprender a pensar”.

La materia de esta unidad didáctica, filosofía política, es especialmente atractiva para los alumnos de Bachillerato, esto facilita la participación del alumnado. Al escuchar conceptos tales como contrato social, legitimidad del poder o división de poderes el alumno se siente, en muchas ocasiones, interpelado tanto al conocimiento, como a la conversación.

#### *Competencias sociales y cívicas:*

“Cada uno de estos dos ámbitos competenciales son, en sí mismos y en combinación, temas tratados por la filosofía desde sus orígenes. Tanto esta competencia clave como las ramas de la ética y la filosofía política, intentan aunar el interés por profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, tanto en el ámbito público como privado, y preparar a las personas para ejercer la ciudadanía democrática. Todo ello se basa en valores cívicos comprendidos en los criterios de evaluación: comunicación constructiva, tolerancia, asertividad, confianza y empatía”.

Mediante la conversación en clase, el debate y el mismo diálogo con compañeros y autores buscará siempre fomentar el respeto y reconocimiento, ante todo, por las ideas y posiciones intelectuales diferentes



y alejadas del pensamiento propio.

**METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJES:** Se opta por una metodología mixta en la que se combina algún aspecto de la metodología tradicional junto con nuevas metodologías de aprendizaje. Para el desarrollo del temario los contenidos serán impartidos mediante la clase magistral. Por otro lado, para dar cuenta de algunos conceptos clave de la unidad, además de la adecuación temática, se opta por una actividad de innovación en la que el alumnado desarrolla su propia utopía.

### **CONTENIDOS BÁSICOS:**

Est.FI.6.4.1. Identifica la función, características y principales interrogantes de la Filosofía política.

Est.FI.6.4.2. Utiliza con rigor conceptos como democracia, Estado, justicia, Derecho, derechos naturales, Estado democrático y de derecho, legalidad, legitimidad, convención, contractualismo, alienación, ideología, utopía, entre otros conceptos clave de la filosofía política.

Est.FI.6.5.1 Explica de forma coherente los planteamientos filosófico-políticos de Platón, los sofistas, Maquiavelo, Locke, Montesquieu, Rousseau, Hobbes, entre otros.

Est.FI.6.5.4. Valora y utiliza la capacidad argumentativa, de forma oral y escrita, como herramienta contra la arbitrariedad, el autoritarismo y la violencia.

Est.FI.6.6.1. Reflexiona por escrito, argumentando sus propias ideas, sobre las posibilidades del pensamiento utópico.

Est.FI.6.7.1. Describe y compara los conceptos de legalidad y legitimidad.

### **ACTIVIDADES:**

1ª Sesión: La primera parte de esta sesión estará dedicada a la exposición de los conceptos de legalidad, legitimidad. Para facilitar la comprensión se ira acompañando la explicación mediante un power point, también se realizarán preguntas acerca del significado de los conceptos y la vigencia actual de los mismos. Posteriormente se realizará una exposición similar respecto al concepto de utopía girando aquí las cuestiones hacia la familiaridad que pueda tener el alumnado con dicho concepto para facilitar el transito hacia la Actividad de Innovación.

2ª Sesión: Exposición oral sin apoyo de Power Point sobre el contexto político de la Atenas de Pericles, la filosofía política de Platón y la reacción de los Sofistas. Con el fin de apoyar el aprendizaje se realizará una evaluación inicial con el fin de identificar el grado de familiaridad que puedan tener con la materia junto con una ronda de preguntas al final de la clase para comprobar los avances realizados.

3ª Sesión: Exposición oral con apoyo de Power Point sobre el contractualismo político de la filosofía política de la modernidad. Tomando como eje Locke, Hobbes, Montesquieu y Rousseau. El apoyo de Power Point se debe a facilitar la comprensión y comparación entre teorías. Durante la clase se realizarán preguntas para ver tanto la comprensión de los conceptos y teoría como para cotejar su visión acerca de la actualidad de ciertos conceptos e ideas.

- Actividad de Innovación: “Imagina tu Utopía”

Dividiendo la clase en grupos heterogéneos, le es entregado a cada grupo un fragmento diferente en el que se describe una sociedad distópica. Se les concede uno o dos minutos para que lean los relatos, a continuación, se les cuestiona sobre si encuentran problemas en las sociedades que reflejan sus relatos. Y finalmente, se les pide que diseñen y redacten una forma de superar los problemas y dificultades que tienen estas diferentes sociedades.

Mediante esta actividad se pretende que el alumnado reflexione y se posicione, que tenga una opinión. Puede valorar tanto la legitimidad del poder político como reaccionar contra la violencia ejercida por el mismo, depende de ellos y ellas la posición que tomen.

**SECUENCIA Y TEMPORALIZACIÓN:** 4 sesiones. 3 desarrollo de la unidad y 1 de evaluación. En la 1ª sesión se llevará a cabo la Actividad de Innovación. Para ello, durante los primeros 25 minutos serán explicados los conceptos clave para posteriormente desarrollar la actividad en sí misma durante la última media hora. La 2ª sesión será dedicada a la exposición de las cuestiones relativas a la filosofía en la Antigua Grecia tomando como eje la Atenas de Pericles y la filosofía política de Platón y los sofistas. La 3ª sesión sería dedicada al contractualismo (Hobbes, Locke, Rousseau y Montesquieu). Finalmente, la 4ª sesión será dedicada a la evaluación de la unidad.

### **PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN:**

- **Procedimiento de Evaluación:** La actividad de innovación será valorada con un 35% del valor de la evaluación que será establecida mediante la Rúbrica 1. Otro 5% será asignado a la asistencia y participación en clase. El 60% restante de la evaluación consistirá en una prueba escrita a modo de examen.

- **Procedimiento de calificación:** El examen consistirá en 5 preguntas teóricas sobre los contenidos tratados en clase. Dicho examen será calificado sobre 10 valiendo 2 puntos cada pregunta. Las preguntas serán calificadas mediante la Rúbrica 2.

### RÚBRICA 1:

Criterios de evaluación	5 Excelente	4 Bueno	3 Regular	2 Deficiente	1 Pobre
<b>Tono de voz</b> Modulación correcta y apropiadamente el tono de voz. La comunicación oral fluye con naturalidad y corrección. Se utiliza el vocabulario correcto y adecuado.					
<b>Calidad de la presentación</b> Mantienen la atención en los espectadores. Evita limitarse a leer únicamente lo que está escrito en su presentación.					
<b>Dominio del contenido y competencia</b> Demuestran dominio del contenido así como la inclusión de conceptos técnicos filosóficos.					
<b>Organización, secuencia y temporización</b> Se presenta de forma organizada su defensa. Se evidencia una secuencia lógica y ordenada entre cada una de las partes.					
<b>Trabajo en grupo y comportamiento de debate</b> Los alumnos y el grupo mantiene una actitud seria y respetuosa tanto con los compañeros como con el tema a debatir.					

## RÚBRICA 2:

Criterios de Evaluación de Examen					
	<b>Excelente 10 pts</b>	<b>Muy bueno 9 pts</b>	<b>Bueno 8 pts</b>	<b>Regular 7-6 pts</b>	<b>Insuficiente 5 pts</b>
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Insuficiente
Pregun-tas	El estudiante incluye el contenido requerido y demuestra dominio del mismo. La información es relevante, precisa y está escrita de forma coherente	El estudiante incluye tres partes del contenido requerido y demuestra dominio del mismo. La información es relevante, precisa y esta escrita de forma coherente.	El estudiante incluye la mitad del contenido requerido y demuestra de forma parcial dominio del mismo. La información es relevante, precisa y esta escrita de forma coherente	El estudiante incluye una cuarta parte del contenido requerido y demuestra de forma parcial La información es relevante, precisa y esta escrita de forma coherente.	El estudiante incluye información somera del contenido requerido y no demuestra dominio del mismo. La información no es relevante, precisa y no esta escrita de forma coherente.

## ANEXO 2

### UNIDAD DIDÁCTICA: FILOSOFÍA DE LA MENTE. ¿PUEDE PENSAR UNA MÁQUINA?

CURSO: 4º ESO<sup>20</sup>

#### BLOQUE 2: IDENTIDAD PERSONAL

#### OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

“Obj.FI.1. Motivar y desarrollar el gusto por la actitud y el saber filosófico como característica propia de una mente activa y comprometida con la sociedad”.

“Obj.FI.2. Desarrollar la capacidad reflexiva a partir de una actitud crítica constructiva fundamentada en la conceptualización y la argumentación como base de la actitud filosófica que identifica al ser humano”.

“Obj.FI.3. Valorar la importancia de la corrección y precisión del uso de la lengua castellana de forma oral y escrita, para comprender, recibir y transmitir conceptos e ideas filosóficas como corresponde al nivel académico de 4º de Educación Secundaria Obligatoria”.

“Obj.FI.6. Diferenciar entre los medios y las herramientas de obtención y proceso de la información, aquellos que, de forma fiable, sirvan para desarrollar tanto el trabajo intelectual como la aplicación del saber en los problemas académicos, laborales o personales de la vida real”.

#### COMPETENCIAS ESENCIALES:

*Competencia en comunicación lingüística.* “La más trabajada es la competencia en comunicación lingüística. Se hará hincapié en la comprensión lectora de textos elegidos por el profesor o la selección de libros de contenido filosóficos, aun cuando no sean estrictamente filosóficos. Es muy importante trabajar la expresión oral y para ello el debate se erige como una de las técnicas predominantes”.

La lectura y comprensión de los autores acudiendo a los textos originales, así como, la actividad de debate perseguirá incorporar los conceptos y teorías utilizadas al vocabulario y pensamiento del alumnado.

*Competencia digital.* “La Filosofía exige buscar información variada que el docente pueda proporcionar en clase o propiciar que sus alumnos busquen de una manera planificada. Uno de los medios más idóneos es sin duda el uso de las nuevas tecnologías. Es importante vincular los saberes

---

<sup>20</sup> <http://www.educaragon.org/FILES/Filosofia%204%20ESO.pdf>

humanísticos, como la Filosofía, con la competencia digital, puesto que permite al alumno comprender que la tecnología es un medio imprescindible para su formación integral, más allá del tipo de estudio que desee realizar”.

Además del uso de la tecnología para complementar la información del aprendizaje, la temática de esta unidad concede un espacio para la reflexión sobre la tecnología y el mundo digital en sí mismos. Las reflexiones filosóficas sobre las cuestiones digitales constituyen un elemento de reflexión en sí mismo debido a la evolución digital de las últimas décadas y llevar esa reflexión al aula se hace necesario para que el alumnado reflexione sobre su relación con los diferentes tipos de elementos digitales con los que interactúan.

*Competencia de aprender a aprender.* “El conocimiento de los procesos de consolidación de la identidad personal y la reflexión básica de los procesos cognitivos, ayudan a consolidar esta competencia”.

*Competencia de conciencia y expresiones culturales.* “Por último, la Filosofía también ayuda al logro de la competencia sobre la conciencia y las expresiones culturales. La Filosofía ayuda a valorar la importancia de la herencia cultural, sin la cual no hay pensamiento”.

A pesar de ser una nueva discusión en filosofía, la reflexión en torno a estas cuestiones permiten poner en contacto y relación las cuestiones más relevantes de la discusión con autores, teorías y reflexiones de la historia de la filosofía.

**METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE:** El sistema utilizado para impartir esta unidad combinará la lectura de texto y explicación magistral con el cuestionamiento y debate en clase. A través de la lectura de los textos de los autores y mediante las preguntas guiadas se buscará, además de la comprensión de los conceptos y teorías, que estos conceptos sean contrastados mediante el diálogo acerca de los mismos. Posteriormente se buscará identificar el grado que permite considerar como Inteligencia Artificial un determinado ejemplo como en este caso, una película. Finalmente, debido a la complejidad de la unidad se realizará una clase a modo de recopilación y resolución de dudas.

### **CONTENIDOS BÁSICOS:**

Est.FIL.2.7.1. Investiga y selecciona información significativa sobre conceptos fundamentales de filosofía de la mente.

Est.FIL.2.9.1. Explica las tesis más importantes de la teoría cognitiva acerca del conocimiento y la

motivación.

Est.FIL.2.10.2. Explica y compara la visión sobre la motivación de la teoría cognitivista y de la teoría humanística sobre la motivación.

**ACTIVIDADES Y TEMPORALIZACIÓN:** Para impartir esta unidad se requerirán dos semanas de tiempo de docencia.

1ª Sesión: Introducción al tema, así como una evaluación inicial para ver el estado de los conocimientos del alumnado. Posteriormente se leerá y explicará el ejemplo del experimento mental que nos propone Turing. Se realizarán preguntas que permitan a los/las estudiantes comprender mejor el texto. Además, al final de la sesión, con el tema ya planteado se pedirá al alumnado que busque información adicional relevante para la sesión de debate.

2ª Sesión: Se leerá y explicará la respuesta que realiza Searle mediante el ejemplo de la habitación china, y se contrastarán ambas teorías. Para ello como en el caso de la sesión anterior se realizarán una serie de cuestiones a lo largo de la clase con el fin de comprobar el grado de comprensión que va adquiriendo el alumnado.

3ª Sesión: Será dedicada a la exposición un vídeo preparado con los fragmentos relevantes respecto a la cuestión de la Inteligencia Artificial de la película *2001: Odisea en el Espacio*.

4ª Sesión: Debate. Para esta sesión se realizará un debate sobre el tipo de pensamientos que pueda darse en la máquina durante la película, siempre tratando de contrastar en ella los planteamientos de Turing y Searle. Para esta sesión habrán sido avisados previamente, en la 1ª sesión, para buscar información adicional que puedan pensar importante para el debate.

5ª Sesión: Servirá como resumen, recopilación y resolución de dudas de lo realizado.

6ª Sesión: Evaluación. Será la sesión destinada a la evaluación de los conocimientos adquiridos mediante examen.

## **PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN:**

- **Procedimiento de Evaluación:** El debate será valorado con un 25% del valor de la evaluación que será establecida mediante la Rúbrica 3. Otro 5% será asignado a la asistencia y participación en clase. El 70% restante de la evaluación consistirá en una prueba escrita a modo de examen.

- **Procedimiento de calificación:** El examen consistirá en 5 preguntas abierta a elegir 4 sobre los contenidos tratados en clase. Dicho examen será calificado sobre 10 valiendo 2,5 puntos cada pregunta. Las preguntas serán calificadas mediante la Rúbrica 4.



## RÚBRICA 3

ASPECTOS A EVALUAR	Competente sobresaliente (10)	Competente avanzado (9)	Competente intermedio (8)	Competente básico (7)	No aprobado (6)
Actitud firme ante su postura	La actitud ante su postura se mantuvo firme durante todo el debate	La actitud ante su postura fue firme el 75% del tiempo del debate	La actitud ante su postura fue firme el 50% del tiempo del debate	La actitud ante su postura fue firme menos del 50% del tiempo del debate	No mantuvo firmeza ante su postura durante el debate
Capacidad de escuchar a sus compañeros	Escucho a sus compañeros atentamente y analizo sus argumentos	Escuchó a sus compañeros y analizo sus argumentos	Escucho a sus compañeros pero se distrajo ocasiones y no analizo sus argumentos	Escucho a sus compañeros pero se distrajo mas de la mitad del tiempo del debate y no analizo sus argumentos	No escucho a sus compañeros ni analizo sus argumentos
Respeto hacia los demás compañeros	Todo el tiempo se mostro respetuoso hacia los demás y pidió respeto en las ocasiones que así lo requieran	Se mostro respetuoso hacia los demás todo el tiempo	El 50% del tiempo se mostro respetuoso hacia los demás	Mas del 50% del tiempo no mostro respeto hacia lo demás	Nunca mostro respeto hacia los demás
Respeto del uso de la palabra	Siempre espero su turno para hacer uso de la palabra y lo solicito con respeto y orden	Siempre espero su turno para hacer uso de la palabra lo solicito con respeto pero no con orden	Siempre espero su turno para hacer uso de la palabra pero no lo solicito con respeto ni orden	En mas de 3 ocasiones no espero su turno para hacer uso de la palabra y no lo solicito con orden	Siempre interrumpió a los demás para hacer uso de la palabra, no lo hizo con orden ni respeto

## RÚBRICA 4

Criterios de Evaluación de Examen de Recuperación					
	Excelente 10 pts	Muy bueno 9 pts	Bueno 8 pts	Regular 7-6 pts	Insuficiente 5 pts
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Insuficiente
Preguntas abiertas	El estudiante demuestra comprensión en las preguntas y demuestra dominio de las mismas. La información es relevante, precisa y está escrita de forma coherente	El estudiante demuestra comprensión en las preguntas y demuestra dominio de las mismas en tres partes de ellas. La información es relevante, precisa y está escrita de forma coherente.	El estudiante demuestra comprensión en las preguntas y demuestra dominio de las mismas la mitad de ellas. La información es relevante, precisa y está escrita de forma coherente	El estudiante demuestra comprensión e incluye información de una cuarta parte de los cuestionamientos requeridos y los demuestra de forma parcial. La información es relevante, precisa y está escrita de forma coherente.	El estudiante incluye información somera en las respuestas, no demuestra comprensión de los contenidos mismo. La información no es relevante, precisa y no está escrita de forma coherente.

## BIBLIOGRAFÍA.

- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, Editorial Octaedro.
- Cid Romero M.E. (2018). *Procesos de enseñanza-aprendizaje. Apuntes*. Zaragoza, Unizar Moodle.
- Collins, H., Pinche, T. (1993). *El gólem: lo que todos deberíamos saber acerca de la ciencia*. Barcelona, Crítica, 1996.
- Domínguez Reboiras, M.L., Orio de Miguel, B. (1985). *Método activo: una propuesta filosófica*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
- Facal, R. L. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Santiago de Chile, Universidad de Santiago.
- García Palacios, E.M., González Galbarte, J.C., López Cerezo, J.A., Luján López, J.L., Martín Gordillo, M., Osorio, C., Valdés, C. (2001). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una aproximación conceptual*. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos).
- González García, M., López Cerezo, J.A., Luján López, J.L. (1996). *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y tecnología*. Madrid, Tecnos.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Edición electrónica, Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Lipman, M. (1998). *El lugar del pensamiento en la educación*. Traducción Manuela Gómez Pérez. Barcelona, Octaedro, 2016.
- Paricio Royo, J. (2018). *Diseño curricular. Apuntes*. Zaragoza, Unizar Moodle, 2018.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. *Revista*

*de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Venezuela, Universidad de los Andes, 2000.

- Walker, D., Soltis, J. (1986). Naturalismo: el trabajo real de los grupos de diseño curricular. *Curriculum and Aims*, 3th edition. New York and London: Teachers College Press. Original: Teachers College Press, 1986. Pág. 60.

Web:

<http://www.educaragon.org/FILES/FILOSOFIA%201.pdf>

<http://www.educaragon.org/FILES/Filosofia%204%20ESO.pdf>

<https://www.soydezaragoza.es/distritos-la-ciudad-zaragoza-barrios-los-integran-poblacion/>

<https://www.zaragoza.es/contenidos/bici/plan/CAPITULO04.pdf>